VOL. 6, N° 3 — FÉVRIER 2004

VIRAGE

INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

2007-03510/

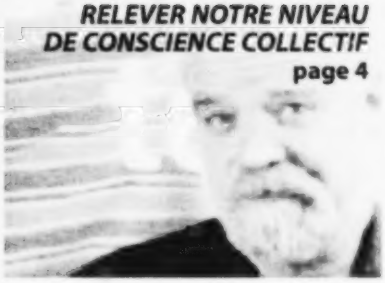
Sommaire

VOL. 6, N° 3 — FÉVRIER 2004

ÉCHANGES ET FORMATION 3
Diversité 3
Relever notre niveau de conscience collectif 4
Des pratiques de gestion adaptées aux différents besoins de la population scolaire 5

COLLOQUE SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS DANS LEUR PARCOURS SCOLAIRE 6
Ouvrir toutes les portes de la réussite 6
L'engagement et la persévérance scolaire 7
L'école enchantée de Port-Cartier 8
Un voyage à la découverte du potentiel de chaque élève 10
L'éclatement des pratiques pédagogiques 11
L'union fait la force! 12
S'il te plaît, raconte-moi une histoire 14
Toi et moi... une histoire à découvrir 14
Léa : lire et écrire à la maison 15
Voyage au pays des livres 16
Découvre qui tu es, tu sauras comment tu apprends 17
Vie de familles 18
De nouvelles orientations pour le Cadre de référence du plan d'intervention 20
Témoignages 22

HOMMAGE À NOS ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS 24



RELEVER NOTRE NIVEAU DE CONSCIENCE COLLECTIF **page 4**

OUVRIR TOUTES LES PORTES DE LA RÉUSSITE **page 6**

L'ÉCOLE ENCHANTÉE DE PORT-CARTIER **page 8**

EN PAGE COUVERTURE

Ginette Gagné,
enseignante d'écologie,
école secondaire de Neufchatel

Francine Payette

La réussite de tous les élèves constitue le véritable défi pour le réseau scolaire. Les difficultés vécues par ceux-ci peuvent varier à l'infini, et tenter de catégoriser les élèves équivaut bien souvent à les exclure, éliminant ainsi leur chance de s'insérer harmonieusement dans la société.

Cette préoccupation a fait l'objet d'une réflexion des gestionnaires à la Rencontre nationale d'octobre dernier tout autant qu'au colloque *Ouvrir toutes les portes de la réussite*. Ce colloque a permis aux intervenantes et intervenants du milieu scolaire de se pencher sur les façons de soutenir les élèves en difficulté dans leur parcours scolaire.

Un des facteurs déterminants de la réussite de l'élève est sans aucun doute le regard bienveillant de l'enseignante ou enseignant qui, par ses actions professionnelles, avec rigueur, soutient la motivation et les efforts de l'élève.

Dans ce numéro de *Virage*, vous verrez de nombreux projets qui témoignent de la relation d'ouverture de l'enseignante ou enseignant avec l'élève. Vous constaterez également que l'enseignante ou enseignant travaille de plus en plus de façon complémentaire avec tous les intervenants et intervenantes.

En cette semaine de célébration, afin de vous rendre hommage, nous vous offrons un extrait de la lettre d'Albert Camus à monsieur Germain, son instituteur. Dans ce texte, il est question d'un enseignant dont l'effort, le travail, la générosité, l'affection et la sollicitude sont restés gravés dans la mémoire de l'élève devenu adulte.

Nous souhaitons que chacun d'entre vous se reconnaisse dans le souvenir évoqué par Camus et y trouve une source d'encouragement afin d'ouvrir toutes les portes de la réussite pour chaque élève. Bonne lecture!

Pascale Sauvé

« Tenir compte de la diversité des élèves est l'une des préoccupations majeures de la réforme », rappelle la responsable de l'organisation des rencontres nationales à la Direction générale de la formation des jeunes, Nicole Gagnon. En effet, les quelque 900 000 élèves qui fréquentent les établissements scolaires du Québec ont des caractéristiques et des besoins différents, et l'objectif des écoles est de les mener, tous et chacun, à la réussite. Mais dans la pratique, comment fait-on pour gérer une organisation dont l'effectif est si diversifié?

C'est sur cette question que les participantes et participants se sont penchés au cours de la rencontre. Après le lancement de la très attendue Politique d'évaluation des apprentissages et une énergisante conférence de l'anthropologue et écrivain Serge Bouchard, l'après-midi a été consacré à l'étude d'un premier défi en matière de gestion : l'adaptation des pratiques à la diversité de la population scolaire. Une séance plénière sur le sujet ainsi qu'un atelier sur le cheminement scolaire de l'élève — passages, passerelles et continuité — étaient au programme.

Le sujet de l'intégration des divers types d'encadrement éducatif a été traité au cours de la seconde journée. La stratégie d'intervention Agir autrement, le régime pédagogique, le Programme de formation, la Politique d'évaluation des apprentissages, etc., sont autant de formules d'encadrement qui inspirent les écoles. Comment intègre-t-on ces documents au jour le jour? Qui fait quoi? Quelle alliance établir entre les écoles et la commission scolaire? Des séances plénières et des ateliers ont été l'occasion d'aborder ces questions, de partager des expériences et de se doter de stratégies pour favoriser cette intégration.

Après cinq années de rencontres nationales, l'heure est au bilan. Le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, Robert Bisaillon, a invité les participantes et participants à se pencher sur les compétences acquises durant cette période. Quel chemin a été parcouru? Où en sommes-nous? « Je vais faire de même de mon côté », explique-t-il. On fera le point sur la situation à la prochaine Rencontre nationale, qui aura lieu en avril.

Les quelque 900 000 élèves qui fréquentent les établissements scolaires du Québec ont des caractéristiques et des besoins différents, et l'objectif des écoles est de les mener, tous et chacun, à la réussite.

Eve Krakow

erge Bouchard, anthropologue, écrivain et communicateur, a signé plusieurs chroniques au *Devoir* et s'exprime régulièrement sur les ondes de Radio-Canada. À la Rencontre nationale du mois d'octobre, il a lu un de ses textes, *Dure école*, et offert ses réflexions sur les défis que doivent relever les éducatrices et éducateurs ainsi que les parents dans notre société.

« Nous avons trop insisté sur l'intelligence », soutient l'écrivain. Il a illustré son propos avec une anecdote : lorsqu'il était jeune, on lui avait refusé l'entrée au cours classique. Selon la personne chargée des admissions, les résultats de son test de quotient intellectuel démontraient qu'il ne serait pas capable de réussir. Mais sa mère a insisté, et on a décidé de l'accepter. Serge Bouchard détient maintenant un doctorat en anthropologie. « Ce n'est pas une question d'intelligence; c'est une question de conscience. Il faut relever notre niveau de conscience individuel et collectif. C'est la conscience qui fait qu'on est des êtres humains. L'ignorance, c'est l'inconscience. »

Par-dessus tout, malgré les problèmes et les souffrances de notre planète, nous avons le devoir de transmettre l'espoir à nos enfants. « Nous sommes des êtres d'espoir. La vie, quoique dure, très dure, doit être appréciée, et c'est l'élément principal de la transmission de nos savoirs », souligne le conférencier. Pour transmettre cette appréciation, cette passion et cette bonne humeur, « il faut se faire confiance collectivement. Nous sommes bons. Nos enfants peuvent être meilleurs. »

Maurice Plante a proposé à l'auditoire certains éléments qui facilitent l'intégration des ressources pour un meilleur service à l'élève.

Le projet éducatif national :
- curriculum
- contenus de formation et programmes
- évaluation et sanction des études

Le projet éducatif local :
- renouvellement
- vision de l'éducation
- valeurs à développer
- priorités à établir

Passer d'une dynamique traditionnelle à une dynamique émergente :
- du contrôle vers la confiance
- de la conformité vers le soutien
- de la contrainte vers la performance
- du contrat vers l'autodiscipline

La « recette magique » du leader :
- humilité
- ouverture
- urgence
- transfert d'expertise
- attitude socioconstructiviste

Les conditions gagnantes pour un bon partenariat :
- gestion participative
- décentralisation
- éthique professionnelle

Les mots-clé du partenariat :
- confiance
- transparence

our y arriver, il faut remettre en question l'approche basée sur des catégories, où l'on offre aux élèves des services en fonction de leur appartenance à une catégorie de déficience ou de difficulté. » La pratique et la recherche ont mis en lumière plusieurs effets négatifs de cette façon de fonctionner. Non seulement y a-t-il un danger de croire que tous les élèves d'une même catégorie sont pareils, mais il se peut que d'autres élèves, non codés, aient besoin de services aussi. « Le défi est donc maintenant d'utiliser des pratiques de gestion selon une approche centrée sur l'élève. »

Avec la nouvelle politique, la notion d'« élève à risque » repose désormais sur la conception que tout élève peut, à un moment ou à un autre, rencontrer des difficultés dans son parcours scolaire. « Pour une grande majorité de ces élèves, des actions préventives suffiront à répondre à leurs besoins, note M^me^ Gosselin. Toutefois, pour un certain nombre d'entre eux, un plan d'intervention individualisé sera requis. »

En conclusion, elle propose diverses voies d'action : agir de façon préventive, différencier les interventions, assurer des services complémentaires de qualité, favoriser la progression continue, diversifier les voies de formation, travailler en concertation étroite avec la famille et la communauté, assurer une gestion participative, répartir les ressources de façon équitable et travailler ensemble pour briser l'isolement. Les participantes et participants ont poursuivi cette réflexion en sous-groupes lors de l'atelier qui a suivi cette présentation.

Monique Hébert, présidente de la Commission des programmes d'études, a ensuite présenté les grandes lignes d'un avis au ministre intitulé *Pour des élèves différents, des programmes motivants*. Dans cet avis, la Commission tente de définir quelques orientations et d'établir des balises pouvant guider l'élaboration de programmes différenciés et de programmes à option qui tiennent compte de la diversité des centres d'intérêt des élèves du second cycle du secondaire.

On peut consulter l'avis sur le site Internet de la CPE [www.cpe.gouv.qc.ca].

Pascale Sauvé

Les 10 et 11 novembre dernier, 650 intervenantes et intervenants scolaires étaient réunis à Québec pour assister au colloque sur la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire. Au cours des deux journées de l'événement, plus d'une cinquantaine d'ateliers se sont succédé. *Virage* était sur place et vous présente un aperçu des conférences et ateliers proposés durant le colloque.

Le colloque, préparé par le ministère de l'Éducation en collaboration avec le Groupe de concertation en adaptation scolaire, a rassemblé des membres provenant de chacune des commissions scolaires du Québec : des gestionnaires, des membres de services complémentaires, des enseignantes et enseignants ainsi que des parents déterminés à poursuivre la réflexion sur la réussite scolaire. À cette occasion, le ministre et le sous-ministre étaient présents et ont pris la parole.

« Notre grand défi est de favoriser la réussite du plus grand nombre, et ce, malgré les différences qui caractérisent les besoins, les intérêts et les capacités de chacun, nous a dit le ministre de l'Éducation, Pierre Reid. Ce défi est de taille, mais vous et moi avons choisi de le relever. Car la réussite que l'on veut, c'est bien celle de tous, soutient le ministre. Celle des élèves ayant une déficience intellectuelle, pour qui l'augmentation de l'autonomie est souvent la clé de la réussite; celle des élèves en difficulté, à qui la communication de la passion demande plus d'effort et de créativité; celle des plus doués, que l'ennui guette au détour du chemin, et celle des autres qui demandent une stimulation de tous les instants. »

« Nous savons tous que la croissance et l'apprentissage ne sont jamais assurés une fois pour toutes, soulignait le sous-ministre Pierre Lucier, en discours d'ouverture. Je ne crois pas me tromper en pensant que vous êtes ici parce que vous êtes convaincus que la réussite est possible. J'ai été impressionné par la variété et la créativité qui caractérisent les expériences qui seront partagées. »

Vous trouverez dans Internet l'information complémentaire : programme du colloque, textes de conférences, photographies, documents d'ateliers, etc. [www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pageadapt.html].

Lancement du Cadre de référence

Le Cadre de référence pour guider l'intervention en adaptation scolaire est fin prêt. « Ce n'est pas un mode d'emploi ni une recette, mais une source d'inspiration pour guider l'action et l'intervention auprès des élèves », soulignait le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, Robert Bisaillon, lors du lancement officiel du document, qui a eu lieu durant le colloque. Cet outil de référence est destiné à tout le personnel scolaire qui agit auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ainsi qu'à leurs parents. Des exemplaires du document ont été envoyés dans chacun des milieux.

Il est également possible d'y avoir accès par Internet [www.meq.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage].

Pascale Sauvé

Qu'est-ce qui fait en sorte que certains élèves restent en piste et que d'autres choisissent une voie d'évitement au cours de leur cheminement scolaire? La motivation, répond Roch Chouinard, conférencier invité au colloque sur la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire. Et si les pratiques pouvaient faire la différence pour les élèves en difficulté? Il est de ceux qui y croient.

Au cours des dernières décennies, plusieurs approches ont été tentées pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Certaines consistent à utiliser le redoublement, l'ajout de périodes à la grille-horaire ou l'étalement des contenus; d'autres visent à adapter le matériel didactique ou à alléger le curriculum et les programmes d'études. « Toutes ces approches ont en commun deux conceptions des difficultés d'apprentissage, explique le conférencier. Tout d'abord, les élèves en difficulté ont nécessairement des capacités scolaires moindres et l'on doit diminuer les attentes à leur endroit. Ensuite, les difficultés sont causées par des facteurs personnels, étrangers à l'école et au contexte dans lequel les apprentissages s'effectuent. »

Pourtant, de récentes études en sciences de l'éducation démontrent que les élèves en difficulté ont souvent le potentiel pour réussir et que les pratiques scolaires font souvent la différence. C'est pourquoi Roch Chouinard aborde la question des difficultés scolaires sous l'angle de la motivation à apprendre, une perspective qui permet de mieux comprendre les problèmes qu'éprouvent les élèves en difficulté, qui souligne le rôle du contexte d'apprentissage et qui propose au milieu scolaire des pistes d'intervention efficaces.

M. Roch Chouinard, Ph. D. en psychologie du développement, est professeur agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Depuis quinze ans, il poursuit des recherches sur les conditions de l'apprentissage en classe, de la petite école à l'université.

Réjane Bougé

L'école enchantée de Port-Cartier

Grâce à la passion d'une enseignante de la Côte-Nord, un formidable projet artistique et éducatif a vu le jour!

Jacinthe Bernard a de l'énergie à revendre. Dans son milieu, elle est une véritable bougie d'allumage! Quand cette enseignante en adaptation scolaire ne se trouve pas dans sa classe, quand elle n'anime pas l'atelier de vie spirituelle et communautaire, cette amoureuse de la musique enchante toute son école, de la 1re à la 5e secondaire. « J'ai toujours été entourée de musique. Je me souviens de celle entendue dans mon enfance, à l'église, de celle des chorales populaires… » Pas étonnant donc de la voir aujourd'hui métamorphosée en chef de chœur.

Au départ, en 1995, le projet est simple : il s'agit d'assister à un concert avec quelques élèves à Sept-Îles, ville voisine. Ces derniers reviennent emballés. Mordus. Jacinthe Bernard forme donc une chorale qu'elle dirige à l'intérieur d'une activité parascolaire menée le midi. La dizaine de fervents constituera le noyau dur de ce qui deviendra la chorale CELASIDO. CELA, pour le Centre éducatif l'Abri, l'école secondaire de Port-Cartier, où se déroule cette expérience enchanteresse et SIDO, pour les deux dernières notes de la gamme, bien sûr. Aujourd'hui, une soixantaine de jeunes gravitent autour de ce groupe. Ces jeunes qui chantent et qui dansent donnent des spectacles, voyagent…

Une direction à l'unisson

Dans le milieu ouvrier de cette ville de 7 000 habitants, où l'accès au théâtre et aux spectacles est difficile à cause de l'éloignement et du manque de salles adéquates, ce projet à saveur culturelle est fort bien accueilli. De plus, cette belle idée porte aussi en elle de fabuleuses dimensions éducatives. Violaine Doyle, directrice de l'école, l'a rapidement saisi. Aussi soutient-elle avec ardeur cette initiative. Mieux, elle aide à la développer. C'est ainsi que, peu à peu, les objectifs s'élargissent et qu'il s'agit maintenant tout autant de contrer le décrochage, dont le taux est élevé en région, que de chanter. « Ce projet se fonde sur des valeurs humaines intéressantes, il améliore donc le milieu de vie de nos élèves tout en développant leur sentiment d'appartenance à l'école », insiste Mme Doyle, tout aussi énergique que Mme Bernard. On sent d'ailleurs la complicité entre la directrice et l'enseignante. Oui, les jeunes apprennent des notions musicales, oui, ils apprennent à se mouvoir, leur créativité étant ainsi stimulée. « Mais ce qu'ils trouvent au sein de CELASIDO, c'est aussi une source de motivation, un projet qui les rassemble, une identification positive. » Un moment de plaisir, certes, mais constructif.

Intégrateur, ce projet l'est à plus d'un titre. Il regroupe diverses disciplines artistiques comme le chant, la danse, l'expression théâtrale et les arts plastiques et il réunit des élèves que l'on a habituellement tendance à isoler. CELASIDO fait ainsi se côtoyer des jeunes souffrant de déficiences légères ou graves, d'autres aux prises avec des difficultés d'apprentissage et d'autres encore ayant un handicap. L'activité est donc loin d'être réservée aux « bollés ». Jacinthe Bernard voulait à tout prix éviter ce piège. Des enseignantes et enseignants ont aussi joint leurs rangs. En fait, la chorale peut compter sur une équipe de collaborateurs variés qui travaillent tant à la mise en scène qu'aux arrangements.

Un programme officiel et reconnu

Au fil des ans, la formation s'est donc raffinée et institutionnalisée. En s'inspirant du programme sports-études, on a en effet créé un programme de chant choral-études. Sauf qu'ici « les retombées sont moins individuelles et profitent davantage à la collectivité », insiste Mme Doyle. De manière concrète, les choristes se rencontrent tous les mardis et jeudis à la troisième période de cours. Pendant ce temps, les élèves auxquels ils ont été jumelés prennent

des notes pour eux. Les mercredis et vendredis midi, les jeunes artistes se présentent à une période de rattrapage supervisée par des enseignantes et enseignants. Cette structure fonctionne si bien que les élèves de 5e secondaire obtiennent maintenant deux unités à la fin de leur année.

Des témoignages unanimes

Les propos des élèves rencontrés après le spectacle donné à l'ouverture du colloque sur la réussite scolaire ne contredisent en rien ceux recueillis auprès de leurs éducateurs. Les filles, plus nombreuses que les garçons dans ce chœur mixte, sont fébriles après leur prestation, excitées par l'accueil chaleureux qui leur a été réservé. Magalie précise : « Ce n'est pas une chorale ordinaire, on n'est pas debout comme des piquets, c'est beaucoup plus dynamique que ça. » Catherine et Marie-Ève abondent dans le même sens : « Ici, on apprend à bouger. » Il arrive d'ailleurs que des élèves créent des chorégraphies, soumettent des textes… « Ça nous redonne de l'énergie », précise Vickie. Bien sûr, elles aiment interpréter des chansons de Maurane, de Plamondon, des airs classiques, mais c'est le répertoire russe et arabe qui les exalte, fières qu'elles sont de se frotter à ces langues étrangères. « J'ai davantage confiance en moi », avance Véronique. Que de fraîcheur dans ce quintette féminin!

Olivier, un blond à la voix claire de ténor, constitue un spécimen plus rare. Qui a dit que ce genre d'activité ne s'adressait pas aux grands garçons costauds? La carrure de notre ami, qui a dû ramer à contre-courant des préjugés et stéréotypes, constitue pourtant un démenti éloquent. C'est lui qui parle du réconfort qu'il a trouvé auprès du groupe, l'an dernier: « Quand ça va mal, tu te sens moins seul. Il y a des gens autour de toi pour t'appuyer. » Les garçons comme les filles ont besoin d'entraide. La Côte-Nord, on le sait, enregistre un haut taux de suicide des jeunes hommes. Cette réalité a d'ailleurs inspiré la thématique de certains spectacles. Olivier avoue avoir bûché ferme dans certaines matières pour ne pas être écarté de la chorale. Lui, c'est une classe de gospel qui l'a électrisé et c'est le public qui le stimule. « Je n'ai pas vraiment hâte de terminer mes études secondaires. » Qu'il se rassure, certains anciens rejoignent le groupe à l'occasion!

Un réseau de chorales

« À Port-Cartier, nos jeunes ont de l'argent pour se procurer les objets et les vêtements qu'ils désirent. Le salaire moyen est bon. Les élèves ne sont pas défavorisés sur le plan économique. Mais ils assistent à trop peu d'événements culturels. » Jacinthe Bernard sait que son projet a aussi le mérite de sortir ces jeunes gens de la spirale de la consommation, de les amener à apprécier d'autres valeurs et d'en faire de véritables citoyens. Dans les mois qui viennent, les échanges fructueux avec diverses chorales, en provenance de la France ou de la province, devraient se poursuivre. Sous peu, des projets semblables seront implantés dans des écoles de Granby, L'Islet-sur-Mer et Forestville. Le réseau de chorales qui pourrait en résulter ne serait-il pas la plus belle des pérennités? Violaine Doyle, elle, en serait ravie.

Robert Bisaillon et Pierre Lucier lors de la présentation du spectacle de la chorale CELASIDO

Jacinthe Bernard, chef de chœur et Violaine Doyle, directrice de l'école secondaire Port-Cartier

DO-RÉ-MI-FA-CE-LA-SI-DO! La fougue d'une enseignante a permis à ces jeunes de Port-Cartier de se hisser tout en haut de la gamme. Avec brio!

Brigitte Trudel

La réforme scolaire a comme but la réussite du plus grand nombre d'élèves. Si les enseignantes et enseignants en conviennent, cet objectif les laisse parfois perplexes. Amener la totalité des élèves à réussir, est-ce une tâche irréaliste? Comment traduire cette intention louable dans la réalité quotidienne? La réponse à ces questions légitimes se trouve dans la modification nécessaire des croyances qui, jusqu'à présent, ont influé sur notre système scolaire.

D'une vision du système scolaire à une autre

Lorsque nous étions petits, la vision du système éducatif était fortement colorée par des valeurs de sélection. C'est cette vision qui, avant la réforme, a marqué nos idées et nos pratiques en milieu scolaire », affirme Yvon Rousseau de la Direction de l'adaptation scolaire. Ainsi, le système éducatif fonctionnait selon un mode « classement ». Son application exigeait le même rendement de la part de tous les élèves. Ceux-ci, pour réussir, devaient se conformer aux critères établis et obtenir la note de passage prescrite. Selon ce mode de représentation, la réussite de l'ensemble des élèves n'était pas envisageable puisque les apprentissages, ordonnés à partir de normes, visaient un classement en deux groupes distincts : ceux qui obtiennent la note de passage et ceux qui échouent.

Or, pour que la réussite de tous soit possible, il faut la rendre réalisable. C'est le rôle qu'entend remplir la réforme par la vision qu'elle propose. Cette vision est bien différente de la première. Elle est centrée, dans la pratique, sur des apprentissages adaptés au potentiel de chacun et comporte des exigences différenciées. Ces exigences sont déterminées par le personnel enseignant, mais elles mettent aussi à contribution les autres professionnels de l'école, les parents et l'élève lui-même. Pour réussir, celui-ci doit viser le développement maximal de ses forces. La réussite représente l'atteinte d'un niveau de compétences différent pour chaque élève. Puisque le cheminement est continu, la réussite est toujours possible.

Cette nouvelle manière de fonctionner comporte des avantages certains pour tous, pour les élèves les meilleurs comme pour ceux qui ont besoin d'une aide particulière. Chacun aura la chance d'atteindre des objectifs qui tiennent compte du maximum de son potentiel. Directement soutenus par l'établissement dans leur parcours scolaire et encouragés par leurs réussites, les élèves verront leur motivation augmenter de façon réelle. L'accroissement de la motivation et de la réussite contribuera à diminuer de manière significative les troubles de comportement dans la classe.

Par ailleurs, la nouvelle vision du système éducatif réserve d'heureuses surprises aux enseignantes et enseignants. D'abord, elle humanise une responsabilité difficile, voire impossible, qui leur incombait jusqu'à maintenant : celle d'amener tous les élèves au même endroit, au même moment. Comme pour les élèves, la multiplication des réussites est valorisante pour les enseignantes et enseignants; ils connaissent bien la sensation d'accomplissement que procure la mine fière et réjouie d'un enfant qui a réussi. Enfin, la nouvelle vision contribue à contrer leur solitude professionnelle. La prise en charge collective de la réussite des élèves est de nature à alléger une tâche qui autrement serait beaucoup plus lourde.

Comme pour toute forme de changement, le passage du mode « classement » au mode « progression continue » demande une période d'ajustement. Ce mode suppose une vision et une manière différentes de travailler que les enseignantes et enseignants doivent partager car ceux-ci sont essentiels à la réussite des élèves.

Marie-Hélène Giguère

L'école Bienville de Montréal

Grâce à des pratiques pédagogiques différenciées, à des services complémentaires ciblés et à une collaboration étroite entre les membres des équipes-cycles et de l'équipe-école, le mot *redoublement* a été rayé du vocabulaire de l'école primaire Bienville.

vant même d'être sélectionnée par le ministère de l'Éducation pour expérimenter l'implantation de la réforme, l'école Bienville s'était déjà, depuis 1996, engagée dans des changements profonds. Le personnel enseignant de l'école, devant les difficultés rencontrées par ses élèves, a d'abord cru bon dresser un portrait systémique de l'effectif scolaire. « L'école Bienville est située dans un milieu socioéconomiquement faible. Les parents des élèves sont bien souvent sans emploi ou alors occupent des emplois précaires. Une famille dispose, en moyenne, de 75 à 100 $ par mois pour se nourrir. L'école n'est donc pas leur priorité. Au total, plus d'une soixantaine de communautés culturelles fréquentent notre école primaire qui est, de surcroît, isolée physiquement par de grandes artères. En fait, chez nous, la plupart des 500 élèves étaient considérés en difficulté d'apprentissage », explique un enseignant engagé, Richard Émond.

Ce sombre portrait a entraîné, chez les enseignantes et enseignants de l'école Bienville, une sérieuse réflexion. « Je me suis questionné sur mes actions pédagogiques, sur mes conceptions de l'apprentissage et j'ai pris conscience de l'importance du travail d'équipe », poursuit M. Émond.

L'équipe-école, qui intègre également les professionnels des services complémentaires, s'est mise au travail afin de mieux venir en aide à tous ces élèves en difficulté. « Une communauté de professionnels en recherche a émergé de cette rencontre et provoqué un éclatement des pratiques pédagogiques », raconte M. Émond.

Le premier pilier de l'organisation scolaire de l'école Bienville est le travail d'équipe. Les équipes-cycles se réunissent chaque mercredi après-midi. « Les enfants retournent à la maison. Ce temps de classe est réparti sur les quatre autres journées de la semaine », précise Richard Émond. La direction de l'établissement avait donc, elle aussi, fait le choix de modifier ses pratiques de gestion en acceptant de revoir l'organisation du temps de classe.

La responsabilité des interventions faites auprès des élèves à risque est partagée entre les titulaires, les spécialistes et l'orthopédagogue. Ce moment précieux est donc consacré à la concertation, mais aussi à la consultation. « L'orthopédagogue peut conseiller les enseignantes et enseignants. Par exemple, par sa formation, l'orthopédagogue est un spécialiste de la métacognition. Et dans la mesure où l'apprentissage consiste à construire des compétences et à mobiliser des savoirs, les difficultés d'apprentissage proviennent bien souvent d'un problème métacognitif », ajoute Jean Archambault, du Programme de soutien à l'école montréalaise.

Le rôle de l'orthopédagogue a donc été redéfini à l'école Bienville. « Nous faisions d'abord une évaluation globale de l'élève en difficulté. Les suivis pouvaient ensuite être faits individuellement ou en sous-groupe », explique Marie-Andrée Verreault, aujourd'hui intervenante au Centre d'aide et de ressources à l'enfance de la Fondation Lucie et André Chagnon. Mais le rôle

de M[me] Verreault était encore plus vaste : « J'organisais des ateliers en classe, je pouvais offrir un service direct à l'élève. Cependant, mon rôle consistait aussi à soutenir l'enseignante ou enseignant », poursuit-elle.

La différenciation pédagogique est aussi au cœur de la démarche de changement à l'école Bienville. « Nous savions désormais que, pour favoriser leur réussite, il fallait placer nos élèves en miniprojets de vie. Les exemples tirés du quotidien, les tâches authentiques et signifiantes permettent à l'élève de reprendre le contrôle de son apprentissage », constate M. Émond. Mais ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise avec ce concept de différenciation. En collaboration avec son équipe-cycle, il organise une forme de soutien aux enseignantes et enseignants qui conçoivent et développent des activités d'apprentissage différenciées. Ce soutien peut adopter la forme de rencontres entre titulaires, mais aussi d'observations en classe. Le rôle de conseiller de M. Émond a été jugé si précieux qu'il agit aujourd'hui exclusivement à titre d'enseignant-ressource. « Au début, c'est gênant de laisser un autre prof entrer dans sa classe, mais on s'habitue rapidement. En différenciant l'enseignement, plusieurs difficultés d'apprentissage sont éliminées. Cette réduction permet à l'orthopédagogue de mieux cibler ses interventions et d'assurer un meilleur suivi », précise Richard Émond.

La différenciation de la pédagogie exige une transformation des pratiques des titulaires. On doit d'abord modifier la conception de l'apprentissage : « Si l'on admet que tous les élèves sont différents, la question du redoublement n'a plus de sens comme mesure d'aide à l'élève », conclut M. Archambault.

Bien sûr, l'école Bienville bénéficie d'un certain nombre de ressources fournies aux milieux défavorisés. Richard Émond refuse toutefois d'associer ce fait au bon fonctionnement de l'établissement : « Nous disposions, auparavant, des mêmes ressources. Et ça ne fonctionnait pas », précise-t-il.

Bref, le succès de l'école Bienville tient sans doute au fait que l'équipe-école a choisi de travailler pour le progrès continu et la réussite de tous ses élèves.

Brigitte Trudel

Dévoilement d'un outil pour la réussite des élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture

Pourrait-on penser que l'on va à l'école pour faire naître des rêves et non pas pour être étiqueté dès la 1re année? Une équipe d'intervenantes et intervenants des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec ayant à cœur la réussite de tous les élèves a voulu répondre par un grand « Oui! » à ce souhait. Lors du colloque *Ouvrir toutes les portes de la réussite*, quelques membres de ces commissions scolaires ont présenté le fruit du travail passionné accompli en ce sens.

Mardi matin, 11 novembre 2003, 8 h 30. Jour 2 du colloque sur la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire. Nous sommes plus de 45 adultes réunis pour cet atelier. À peine sommes-nous installés que les animatrices nous demandent de lire, rapidement et en silence, un texte de quelques paragraphes.

Dès les premières secondes de l'exercice, nous sommes déroutés. Les caractères qui s'alignent devant nous sont bel et bien des lettres de l'alphabet, mais le tout semble n'avoir aucun sens. Notre sentiment d'impuissance s'accentue lorsque, quelques minutes plus tard, on nous demande de répondre par écrit à une série

de questions de compréhension qui s'avèrent tout aussi illisibles que le texte auquel elles se rapportent.

Au même moment, un peu partout dans les écoles du Québec, des centaines d'élèves vivent une frustration comparable. Cependant, si la nôtre n'est que passagère, si elle s'estompe rapidement, la leur fait partie de leur lot quotidien; elle reviendra les hanter jour après jour.

Dévalorisation, tristesse, agressivité, angoisse, les enseignantes et enseignants présents dans la salle connaissent bien les sentiments qu'éprouvent les enfants aux prises avec un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. D'ailleurs, ils ont tôt fait de mettre des visages sur l'expérience de sensibilisation qu'ils viennent de vivre : « C'est ma petite Aurélie qui fronce les sourcils en travaillant. Elle veut tellement apprendre, mais, malgré ses efforts, elle n'arrive pas encore à distinguer les syllabes. » « Moi, c'est mon grand Alexandre qui, découragé par ses échecs, se croise les bras et refuse d'ouvrir un livre. »

C'est pour appuyer les efforts que déploient sans relâche ces enseignantes et enseignants et pour répondre à leurs demandes grandissantes et à celles des parents qu'un bon nombre de professionnels (psychologues, orthopédagogues, orthophonistes, conseillères pédagogiques) des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec se sont concertés pour atteindre un but commun : favoriser l'apprentissage des élèves ayant un trouble lié à la lecture.

Le projet intitulé *Ensemble pour la réussite des élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture (TSAL)* constitue un outil de référence et de consultation pour les intervenantes et intervenants en milieu scolaire. Il favorise la coordination des démarches déjà engagées dans les écoles pour aider les élèves aux prises avec un TSAL et suggère d'autres actions à entreprendre. Présenté sous la forme de document imprimé ou de CD-ROM, cet outil se découpe en trois niveaux (A = dépistage, B = évaluation diagnostique et C = stratégies et rééducation). Le niveau A concerne le dépistage précoce et la prévention des troubles spécifiques d'apprentissage. Le personnel enseignant peut s'en inspirer pour intervenir en classe et identifier les élèves à risque puisque diverses activités et observations y sont suggérées.

Si les difficultés observées au niveau A persistent, les actions du niveau B sont alors nécessaires. Elles visent l'organisation d'un soutien plus particulier à l'élève. Des questionnaires descriptifs, destinés à l'enseignante ou enseignant et aux parents, dirigent l'observation d'indices pédagogiques, neuromoteurs, langagiers, de concentration et de comportement qui seront utiles à l'établissement d'un diagnostic par un spécialiste et à l'élaboration d'un plan d'intervention multidisciplinaire.

Enfin, le niveau C sert à mettre en place des interventions rééducatives et des stratégies compensatoires en fonction des observations recueillies au niveau B. Elles sont en bonne partie introduites par la ou le titulaire et facilitent l'adaptation pédagogiques de diverses tâches relatives au vocabulaire, à la grammaire, aux conjugaisons, à la calligraphie, à l'orthographe et à la mathématique. D'autres interventions s'adressent aux parents ou à l'élève lui-même.

L'outil est conçu surtout en fonction des élèves du primaire, mais certaines interventions du niveau C peuvent tout aussi bien s'appliquer à ceux du secondaire.

Il est à noter qu'un partenariat fort des compétences de chacun est au cœur de la réussite de cette démarche. L'enseignant titulaire qui agit directement sur le terrain est l'utilisateur premier de cet outil puisque c'est lui qui amorce la prévention et le dépistage. Par la suite, la collaboration des autres intervenantes et intervenants, de la direction de l'école, de la famille et des élèves eux-mêmes est aussi nécessaire.

Cet outil sert également de tremplin pour l'intégration des services complémentaires comme éléments essentiels à la réussite. Par exemple, un élève démontrant des intérêts pour le sport pourrait être accompagné par une animatrice sportive ou un animateur sportif dans la lecture d'articles relatant les derniers succès de son équipe favorite.

Orthophoniste à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois et membre de l'équipe de conception du projet, Christine Bourdages croit que l'utilisation de cet outil fait vraiment une différence. Elle en remarque les effets tangibles dans sa pratique. « Un de mes petits, incapable de lire, dessinait des écoles en feu. Aujourd'hui non seulement lit-il bien, mais il est surtout très fier de lui. »

L'enseignant titulaire qui agit directement sur le terrain est l'utilisateur premier de cet outil puisque c'est lui qui amorce la prévention et le dépistage.

Réjane Bougé

Deux projets originaux, orientés vers la prévention de l'abandon et de l'échec scolaires par une intervention prompte, fourmillent de très belles histoires.

On sait maintenant que l'échec précoce en lecture est un indicateur de décrochage scolaire. En effet, les enfants qui rencontrent des difficultés dans ce domaine sont ceux qui sont les plus susceptibles d'abandonner leurs études, ceux qui peuvent connaître des ratés. Jusqu'à récemment, l'échec en lecture a été enregistré comme principale raison du redoublement au 1er cycle. Et que l'éveil à l'écrit soit primordial, qu'on doive s'y attarder en sont les corollaires obligés. Deux recherches-actions s'appuient sur ces prémisses, en quelque sorte complémentaires, et se concentrent sur le début des apprentissages : la première au préscolaire et la seconde, au 1er cycle du primaire.

Ces deux projets ont aussi en commun d'amener les parents, sur la base d'une participation volontaire, sur les bancs de l'école, pendant les heures de classe. Il s'agit de leur inculquer certaines notions, certes, mais aussi de reconnaître leurs compétences. Toute personne significative dans la vie de l'enfant, un grand-père, une tante ou un ami proche des parents, peut aussi y participer. Ces partenariats novateurs entre l'école, la famille et la communauté ont suscité un meilleur dialogue entre tous ces intervenants et intervenantes et mené à des résultats concluants. Les élèves dont les parents ont participé à ces ateliers ont en effet amélioré leur rendement scolaire. Puisque le nombre d'élèves à risque est plus élevé dans les milieux défavorisés, c'est d'abord de ce côté que les chercheurs se sont tournés, soit dans deux zones urbaines, l'une dans l'Outaouais, l'autre à Montréal.

Le nom de ce projet, offert aux parents dont les enfants fréquentent la maternelle 4 ans de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, suggère une grande connivence. Quant à la découverte, c'est celle du plaisir de raconter et d'écouter des histoires. Lynda Bisson, conseillère pédagogique responsable de ce projet, est explicite.

« Avec le temps, les difficultés en lecture entraînent un retard dans tous les domaines. » Il s'agit donc de favoriser, dès le départ, une relation positive entre l'école et les parents, de mieux outiller ces derniers pour qu'ils soient en mesure d'aider leur enfant dans la lecture et de leur montrer l'importance de leur rôle de soutien et de modèle auprès de lui. Les comportements parentaux influent sur la réussite scolaire. Quand les adultes qui lui sont chers s'intéressent à ses activités, l'enfant se sent valorisé.

L'animation de ce projet se fait de manière bicéphale : un enseignant d'un côté et un intervenant de l'autre (un travailleur social ou un orthopédagogue). Il importe cependant de garder les mêmes personnes-ressources du début à la fin. Aux parents, on propose trois blocs de trois rencontres hebdomadaires consécutives et un quatrième bloc de deux rencontres. Le premier bloc porte sur les sentiments, le deuxième a pour thème *Moi, ma petite personne* et le troisième, *Autour de moi*. Le livre s'impose rapidement, puisque, dès la deuxième rencontre, l'enfant apprend à identifier les sentiments des personnages d'une histoire, alors que les parents, eux, découvrent comment cette lecture peut favoriser les échanges avec leur enfant. Peu à peu, le vocabulaire se précise, l'enfant s'initiant au plaisir de jouer avec les mots en compagnie de ses parents. Il apprend à communiquer d'une autre manière, au moyen de petits messages écrits. Puis il se tourne vers ce qui l'entoure et décode des logos. Pour mieux voir comment les mots s'intègrent à la réalité et comment il peut devenir source de plaisir, il suit une recette pour la

LÉA : lire et écrire à la maison

Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur, mais pour « être » tout simplement.

LÉA a été choisi comme acronyme pour identifier deux activités qu'il ne faut surtout pas cantonner à l'école. Voilà pourquoi LÉA propose un programme de littératie familiale. Qu'est-ce que la littératie familiale? Ce terme recouvre toutes les expériences de lecture et d'écriture de la vie quotidienne à la maison, expériences qu'il faut encourager et soutenir. « La participation parentale est déterminante », souligne Michèle Drolet, conseillère pédagogique et animatrice de ce projet visant à rejoindre les parents d'élèves qui entrent en 1re année. « Dans des milieux défavorisés, on rencontre souvent des gens qui, parce qu'ils ont connu des échecs ou des traumatismes, confient entièrement à l'école la tâche d'apprendre à lire et à écrire à leurs enfants. »

Si Michèle Drolet souligne elle aussi l'importance d'un bon départ en lecture, elle précise que nos conceptions dans ce domaine ont été dépoussiérées et qu'il ne s'agit plus de mémoriser quoi que ce soit. Cette conseillère a travaillé de concert avec deux chercheuses. Ses propos sont donc étayés par une solide recherche. « Les enfants arrivent au 1er cycle avec des bagages très différents. Dans certaines familles dites *favorisées*, les dix ou quinze minutes d'histoire racontée chaque soir totalisent des milliers d'heures de lecture. Les jeunes sont déjà familiers avec la structure d'un récit. Certains peuvent même utiliser le passé simple! Dans les milieux pauvres, les acquis sont plus minces. » Michèle Drolet insiste : « Les jeunes ont tous les mêmes capacités d'apprentissage. Ceux issus de familles pauvres sont différents et non déficients. L'enseignante ou enseignant doit comprendre qu'ils vivent moins d'interactions sociales autour de l'écrit. »

Dans un programme de littératie comme LÉA, les parents sont encouragés à lire quotidiennement avec leur enfant. On leur enseigne d'ailleurs comment le faire au cours de huit ateliers élaborés à partir de matériel détaillé et où la théorie est toujours suivie d'une mise en pratique. Tout en soulignant l'importance de la lecture faite aux enfants, même en 1re année, on apprend, dans ce cadre, à goûter aux joies de la lecture interactive. Des livres à structure répétitive sont utilisés pour mieux en démontrer les mécanismes. On joue avec les lettres, on crée des boîtes de mots personnels, des abécédaires, on écrit des histoires et un journal en duo. Les parents apprennent aussi à écouter lire leur enfant. Le tout se termine par une visite à la bibliothèque et par une fête à laquelle on invite un auteur. Le projet a été expérimenté sous deux formes : des rencontres et une formule autogérée à l'aide de vidéos qui a été, soit dit en passant, moins fructueuse. Aussi ces cassettes sont-elles maintenant davantage proposées comme accompagnement.

Résultats éloquents

Les résultats de fin d'année scolaire en lecture parlent d'eux-mêmes : les élèves dont les parents ont suivi le programme obtiennent une note plus élevée que les autres. Fait à noter, LÉA a davantage aidé les garçons, même s'il n'a pas été conçu particulièrement pour eux. Les parents qui ont participé parce qu'ils avaient besoin de conseils concrets ont été satisfaits et ont aussi apprécié la variété des moyens utilisés. Dans bien des cas, LÉA leur a permis d'ajuster leurs exigences en laissant tomber un mode autoritaire improductif. « À partir du troisième atelier, les chicanes autour des devoirs se sont arrêtées », témoigne l'un d'eux.

Présentement, ces projets donnent d'excellents résultats et la participation est de 30 p. 100 pour LÉA et de 40 p. 100 pour *Toi et moi…* Le prochain défi sera donc de rejoindre de plus en plus de parents. Quant à ceux qui voudraient implanter ou mieux connaître ces initiatives, sachez qu'un important matériel pédagogique est disponible dans les deux cas.

préparation d'un gâteau! Pendant les rencontres, les animateurs prennent toujours soin de faire des liens entre les contextes présentés et les activités du quotidien. Au quatrième bloc, on organise une visite à la bibliothèque. L'enfant sait alors mieux comment explorer un livre, il peut faire un choix plus éclairé.

L'an prochain, le projet va aussi s'adresser à la maternelle 5 ans sous le nom de *Toi et moi… ça se raconte*. Amidou, la mascotte de la maternelle 4 ans, s'est avérée importante pour le bon déroulement des ateliers. Renardou prendra la relève dans la vie des plus vieux.

Plusieurs talents ont été mis à contribution dans la mise sur pied du projet *Voyage au pays des livres*, qui permet d'améliorer les compétences en lecture de tous les élèves.

Paule Belleau

Voyage au pays des livres

Au cœur du projet, on trouve Dominique Giroux, auteure et animatrice en littérature jeunesse, qui sait transmettre sa passion des livres aux élèves. Elle effectue d'abord, avec la complicité des enseignantes, une sélection d'une trentaine de titres par groupe, en tenant compte des différents centres d'intérêt des élèves. Ces livres, installés sur des présentoirs dans chacune des classes, permettent aux plus habiles comme à ceux qui éprouvent des difficultés en lecture de choisir des ouvrages à leur portée.

L'auteure anime, à partir du mois de janvier, des « pique-curiosité » périodiques en se servant d'extraits de livres, d'objets mystères et d'énigmes pour appâter les élèves. Dans chaque classe, un grand serpent est coloré, anneau après anneau, au rythme des lectures. Avec des jeux-questionnaires, on vérifie si les livres ont bel et bien été lus, mais on stimule surtout une lecture attentive des textes. Rapidement, les enfants discutent de leurs lectures et apprennent à apprécier les œuvres littéraires.

Le projet *Voyage au pays des livres* culmine, au printemps, avec de grands événements préparés par chaque classe. On met en scène des histoires pour les plus petits, on invente des chansons avec la spécialiste en musique, on rédige un journal, on prépare une vidéo, un spectacle théâtral et un repas animé pour des invités. Marathon de lecture ou tombola, tout est prétexte à valoriser la lecture et à honorer les livres préférés des élèves.

Les compétences transversales, les différents types d'intelligence et plusieurs disciplines sont touchés par ce projet. Tous les élèves progressent, quel que soit leur niveau de compétence en lecture. Et chacun goûte au plaisir de lire et d'échanger des opinions sur ses lectures.

Roxanne Cournoyer, directrice des écoles primaires de Rivière-Ouelle, de Saint-Pacôme et de Saint-Gabriel, a été l'instigatrice de ce projet. C'est au moyen de la mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat du ministère de l'Éducation, des budgets associés au plan de réussite et d'un budget supplémentaire octroyé par sa commission scolaire qu'elle a trouvé le financement nécessaire à ce projet touchant tous les élèves de ces trois écoles.

Estelle Dupont, enseignante au 3e cycle, s'est engagée avec enthousiasme dans l'aventure. L'énergie qu'elle y investit semble largement compensée par les sourires accrochés aux visages de ses élèves lorsqu'ils entrent dans la classe le matin et par la diminution appréciable des périodes d'absence. Mme Dupont observe que les jeunes ont maintenant davantage d'idées lorsqu'ils sont en situation d'écriture, qu'ils structurent mieux leurs phrases et que leur vocabulaire s'est enrichi. Dans chacune des écoles, on note une croissance de l'intérêt des jeunes pour la lecture, qui est supérieure à toutes les attentes. Serez-vous surpris de savoir que ce projet hautement stimulant se poursuit cette année? ■

Les compétences transversales, les différents types d'intelligence et plusieurs disciplines sont touchés par ce projet. Tous les élèves progressent, quel que soit leur niveau de compétence en lecture.

Marie-Hélène Giguère

Deux enseignants de l'école secondaire Le Boisé, de la Commission scolaire des Bois-Francs, ont mis sur pied un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage. Cette stratégie permet de prévenir les difficultés et, surtout, elle aide l'élève à mieux se définir en tant qu'apprenant.

David Roux, enseignant de mathématique et Isabelle L. Lacroix, enseignante de français, sont les principaux ambassadeurs du service de dépannage d'apprentissage de l'école Le Boisé de Victoriaville. Tout d'abord, il faut préciser que ce service s'adresse aux élèves temporairement à risque. « Un élève est considéré en panne d'apprentissage lorsqu'un titulaire remarque une diminution soudaine de son rendement, par exemple au divorce de ses parents. Quelquefois, les difficultés proviennent simplement du fait que l'élève n'utilise pas les méthodes de travail qui lui conviennent le mieux. C'est alors que son titulaire nous l'envoie », explique David Roux.

Ces deux enseignants se sont appuyés sur les recherches menées par Luc Lacroix, psychologue d'expérience spécialisé en éducation. « Nous n'apprenons pas tous au même rythme ni de la même façon. Certains élèves sont visuels, d'autres sont auditifs », précise M. Lacroix. Cependant, le service mis au point par l'équipe de l'école Le Boisé est encore plus précis.

En premier lieu, l'élève qui a recours au service d'aide doit compléter une série d'exercices qui serviront à déterminer s'il est de tendance verbale ou non verbale. Déjà, à cette étape, l'élève est en mesure de mieux saisir à quel type d'apprenant il appartient. « Ainsi, l'élève non verbal peut demander à l'enseignante ou enseignant d'illustrer ses propos. Par exemple, la fraction 1/8 peut être représentée par une part de gâteau coupé en huit morceaux égaux. L'élève devient conscient de ses mécanismes d'apprentissage, donc il devient aussi le premier intervenant de sa démarche et de son progrès », poursuit l'enseignant de mathématique.

L'analyse du style d'apprentissage va encore plus loin, bien qu'il ne s'agisse pas de cantonner les élèves dans des types déterminés d'avance. En effet, les exercices qui sont proposés à l'élève l'aident à découvrir s'il préfère fonctionner en connaissant parfaitement chacune des étapes d'un travail à effectuer ou s'il ressent plutôt le besoin de comprendre la finalité de ce qui lui est demandé. « On reconnaît facilement ces types d'apprenants. Dans une classe, il y a toujours un élève pour demander "On fait quoi après?" ou encore, à l'opposé, "À quoi ça sert?" », raconte Isabelle L. Lacroix.

Lorsque les exercices sont terminés et que l'élève a identifié le type d'apprentissage lui convenant le mieux, il lui est beaucoup plus facile de développer ses méthodes de travail. « Nous rencontrons ensuite l'élève à quelques reprises afin de faire un suivi. La plupart du temps, deux ou trois rencontres suffisent pour que les choses se replacent en classe. »

Ce service, offert aux élèves en panne d'apprentissage, constitue un outil de prévention exceptionnel, car aussitôt que les premiers symptômes de difficulté apparaissent, l'élève est soutenu dans sa démarche d'apprentissage. Si le titulaire le juge nécessaire, des périodes de récupération dans la matière « vulnérable » peuvent également être suggérées à l'élève.

Avec le service d'aide lié à la panne d'apprentissage, l'élève apprend à mieux connaître ses mécanismes d'apprentissage et d'expression et peut ainsi employer des méthodes de travail efficaces et véritablement appropriées à son mode d'apprentissage.

Isabelle L. Lacroix et David Roux, encouragés par le succès de leur initiative, souhaitent maintenant disposer d'un local exclusivement destiné à accueillir les élèves en panne d'apprentissage. « Les élèves pourraient ainsi y venir sur une base tout à fait volontaire, conclut M^me^ Lacroix. En période de vulnérabilité ou lorsqu'un nouvel élément est introduit dans une matière particulière, nous pourrions observer avec l'élève ses comportements d'apprenant. L'objectif, avant toute chose, est de l'amener à mieux se connaître. Ensuite, selon la situation, il pourra adapter ses méthodes de réflexion et de travail ».

Pascale Sauvé

Depuis trois ans, les gens de l'école secondaire Cap-Jeunesse vivent en familles. L'adoption de ce modèle d'organisation scolaire a été une révélation : jamais les liens n'auront été tissés aussi serrés entre les membres. C'est grâce à ces cellules familiales que l'école pour tous a pris son véritable sens.

Il y a quelques années, l'équipe-école était à la recherche d'un modèle d'organisation scolaire allant dans le sens des principes et des orientations de la réforme. Après mûre réflexion, elle opta pour la structure familiale. Ainsi, au cours des trois dernières années, le modèle a été peu à peu instauré dans l'école. « On est toujours en construction », spécifie toutefois la directrice adjointe, Huguette Martin. On essaie, on expérimente, on s'ajuste d'une année à l'autre. « Parce que chaque jour on réinvente l'école secondaire », atteste la directrice de l'établissement, Claire Desrosiers. Déjà, un grand bout de chemin a été parcouru.

Des familles

Se doter d'un nouveau modèle organisationnel implique nécessairement de grands changements, autant sur les plans structurel et pédagogique qu'administratif. « Pour obtenir un modèle viable, l'important est d'apporter ces changements de façon intégrée », explique Huguette Martin. En effet, on note une influence réciproque de ces deux éléments. « Par exemple, c'est en changeant le mode de travail que les pratiques pédagogiques se sont transformées », explique-t-elle.

On a ainsi créé ces petites unités de travail que sont les familles. Les 1600 élèves et les 140 membres du personnel font partie de l'une des 13 familles de l'école. Chacune d'elles est composée de quatre à six groupes d'élèves, éclatés et hétérogènes ainsi que d'une équipe stable d'enseignantes et enseignants de différentes disciplines. Cette organisation par sous-groupes a évidemment plusieurs avantages : elle facilite le travail en partenariat et la concertation tout en permettant de mieux connaître chacun des élèves de la famille, de suivre son cheminement et de s'adapter à ses besoins.

Pour soutenir ce travail de collaboration, il fallait créer des lieux d'échanges et de concertation. On a fait d'une pierre deux coups! On a pensé donner à chaque élève un profil, qu'il choisit selon ses centres d'intérêt (par exemple, l'informatique, le plein air, la musique, la communication, les arts, la mode, le hockey, etc.). « C'est une grande source de motivation pour les élèves », ajoute la directrice adjointe. On a modifié la maquette : un bloc de quatre périodes par cycle de neuf jours a été consacré au profil des élèves, libérant ainsi les enseignantes et enseignants du tronc commun qui en profitent pour se rencontrer (sur les quatre périodes, deux sont statutaires et deux sont réservées au travail en sous-groupes et à la formation).

« On se retrouve avec des enseignants de différentes disciplines qui s'associent et qui innovent ensemble, raconte la directrice adjointe. On a misé sur la créativité de nos gens et on ne s'est pas trompés! » Guidées par les principes pédagogiques mis en avant par la réforme, les familles font preuve d'initiative. De plus en plus, on assiste à l'émergence de tâches modelées sur la différenciation et le décloisonnement : on se rapproche de la vie de l'élève et de ses besoins. C'est pourquoi on a repensé l'horaire pour y introduire une plus grande souplesse. Par exemple, de 10 à 20 p. 100 du temps scolaire est consacré à des projets intégrateurs et des périodes sont réservées à l'horaire de l'élève pour le décloisonnement des groupes selon les besoins d'apprentissage. « Notre regard sur l'aménagement du temps est différent, il n'est plus une contrainte, mais une ressource au service des élèves », note Huguette Martin.

Élèves à risque

À l'école secondaire Cap-Jeunesse, tous les élèves bénéficient de mesures d'appui pédagogique, ce qui représente une dizaine d'heures à chacune des étapes. D'autres mesures de soutien ont été instaurées pour les élèves à risque qui, fait marquant, ont été progressivement intégrés en classes ordinaires.

Comme les autres élèves, ils suivent les cours du tronc commun et se choisissent un profil, ce qui permet de soutenir leur motivation. Toutefois, les cours d'écologie ont été retirés de leur horaire et remplacés par quatre périodes de coenseignement (*team-teaching*) comme mesure d'appui pédagogique.

On a ainsi prévu des ressources additionnelles pour le coenseignement en français, en mathématique, en anglais et en géographie, pour fournir des mesures d'appui à deux moments stratégiques durant une étape et pour créer un portfolio en complément du bulletin. Les résultats sont probants. « On a un taux de réussite étonnant avec ce modèle, témoigne la directrice. On compte 60 p. 100 des élèves qui sont passés en 2e secondaire sans avoir terminé leur 6e année. »

« Notre modèle d'organisation par familles facilite également cette intégration », note la directrice adjointe. Les familles étant plus près des élèves, elles les connaissent mieux. En plus, elles ont du temps pour se concerter et trouver les meilleures stratégies pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Des résultats

Après trois années de regroupement familial et de régulation du modèle, la direction de l'école Cap-Jeunesse a fait quelques constats.

Les familles sont de plus en plus attentives aux besoins d'apprentissage et préoccupées par la réussite des élèves. On observe une amélioration du climat d'apprentissage, de la qualité de la relation et du suivi, donc un meilleur encadrement des élèves. Une ambiance professionnelle plus constructive s'est installée et on note une collaboration et une concertation plus marquées.

Ces changements ont évidemment des répercussions sur les élèves. Ils travaillent de plus en plus souvent en projets signifiants et intégrateurs. On constate qu'ils sont plus heureux à l'école, plus responsables et plus motivés parce qu'ils sont plus actifs et plus engagés. Par ailleurs, on sent encore qu'ils sont en attente de résultats chiffrés pour s'engager dans l'apprentissage, qu'ils se sentent souvent bousculés par les exigences de la période de transition et qu'ils doivent s'adapter à la culture de l'effort, de la rigueur et de l'entraide.

Du côté des enseignantes et enseignants, on observe une plus grande fierté professionnelle et une motivation accrue au travail. Ils se sentent moins isolés et prennent plus de plaisir à travailler entre eux. La résistance au changement faiblit et ils réclament davantage de formation. On sent néanmoins qu'il est parfois difficile pour eux de changer leur routine et leurs habitudes de travail. Ils estiment que les exigences relatives à la planification de l'enseignement se sont accrues. Ils demandent une amélioration du temps d'échanges et des réseaux professionnels. On constate en effet une plus grande tendance à l'épuisement professionnel. « Il faut faire attention à ne pas brûler notre monde, dit la directrice adjointe. On y veille, c'est l'une de nos préoccupations. »

La poursuite du travail

Bien sûr, le modèle est évolutif : on procède régulièrement à des ajouts et à des ajustements. Pour la prochaine année, on prévoit modifier sa structure en fonction du nouveau régime pédagogique et d'un cycle d'apprentissage de deux ans, ajouter une journée à la grille-horaire afin d'obtenir des journées pédagogiques additionnelles, développer l'école orientante, en particulier pour les élèves à risque, offrir plus de formation sur le Programme de formation et faire participer davantage les services complémentaires, les parents et la communauté.

Une chose est sûre : on souhaite demeurer sur cette voie, car les bienfaits pour les élèves comme pour le personnel sont déjà significatifs. Ainsi regroupés en petites équipes de travail et avec du temps pour la concertation, on n'aura jamais autant parlé des élèves et tenté de trouver des moyens et des stratégies pour les aider — tous et chacun — à bâtir leur avenir.

Les principes directeurs de l'organisation par familles à l'école

- Respect des personnes, de la culture et des acquis de l'école
- Souplesse et caractère évolutif du modèle
- Intégration des élèves à risque
- Hétérogénéité des groupes d'élèves et d'enseignantes et enseignants
- Aménagement de lieux d'échanges et de concertation
- Valorisation des initiatives pédagogiques, des réussites et de l'expertise du milieu

À l'école secondaire Cap-Jeunesse, on vise une pédagogie renouvelée

- qui est centrée sur les besoins d'apprentissage des élèves, leur bagage culturel et leurs centres d'intérêt et d'expertise;
- qui permet à l'élève de jouer un rôle actif dans ses apprentissages;
- qui est fondée sur le Programme de formation (compétences disciplinaires, compétences transversales et domaines généraux de formation);
- qui favorise le développement d'une culture de collégialité, de collaboration disciplinaire, de concertation pédagogique et de responsabilités partagées;
- qui met l'accent sur la différenciation de l'enseignement et sur des approches pédagogiques porteuses de sens pour l'élève;
- qui met l'évaluation au service de l'apprentissage.

Des orientations pour l'organisation des services aux élèves à risque au secondaire, inspirées des documents d'encadrement*

Quelques rappels...

- Organiser des services qui respectent les visées, les orientations et la structure du Programme de formation.
- Évaluer les besoins dans une perspective éducative et systémique.
- Organiser les services en fonction des besoins et des capacités de l'élève et des ressources de l'équipe-cycle.
- Agir dans une perspective de formation continue.
- Favoriser la mise en œuvre de services permettant le maintien des élèves en classe ordinaire.
- Offrir des mesures d'aide diversifiées et différentes formes de regroupements pour répondre à des besoins particuliers. Par exemple :
  - mise en place de mesures de prévention, de consolidation et de remédiation;
  - intégration en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant ou appui à l'élève pour certaines disciplines, au besoin;
  - intégration en classe ordinaire et regroupement par classes-ressources pour certaines disciplines;
  - regroupement d'élèves par projets pédagogiques stimulants plutôt que par catégories d'élèves.
- Offrir aux élèves en plus grande difficulté des situations d'apprentissage qui tiennent compte de leurs intérêts et de leur mode d'apprentissage, et ce, tout en ciblant le développement des compétences du Programme de formation.
- Rendre accessibles aux élèves en difficulté les concentrations ou les options offertes aux autres élèves de l'école quand ils en sont capables ou quand cela leur permet de progresser.

Paule Belleau

Un des ateliers proposés au colloque *Ouvrir toutes les portes de la réussite* a permis aux participantes et participants de prendre connaissance des nouvelles orientations du Cadre de référence du plan d'intervention.

La rédaction du document a été confiée à Christiane Joncas, de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation, et à France St-Onge, directrice de l'école Les Pionniers de la Commission scolaire des Découvreurs. Elles ont travaillé en collaboration avec le groupe de concertation en adaptation scolaire et à partir des résultats d'une recherche menée par une équipe de l'Université du Québec à Rimouski portant sur le plan d'intervention dans les différents milieux scolaires.

Les orientations que les auteures ont ciblées ne changent pas les fondements sur lesquels repose le plan d'intervention. Ces nouvelles orientations visent plutôt à améliorer l'efficacité des actions qui entourent cette démarche d'aide à l'élève. Elles font aussi écho aux autres référentiels qui encadrent la mission éducative de l'école québécoise, comme le *Programme de formation de l'école québécoise* et la Politique de l'adaptation scolaire.

Dans un autre atelier, la directrice de l'école primaire Guillaume-Vignal, Carole Dansereau, explique les moyens qu'elle a retenus pour faire des plans d'intervention de véritables outils de développement pour les élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. Ses propos ainsi que les exemples tirés de l'atelier de Christiane Joncas et de France St-Onge illustrent bien les orientations proposées dans le nouveau Cadre de référence.

Considérer la réussite de façon différenciée

En présentant cette première orientation, les auteures du Cadre de référence nous rappellent que le *Programme de formation de l'école québécoise* est obligatoire pour tous. C'est au moyen du plan d'intervention que le Programme peut être adapté pour soutenir l'élève handicapé ou en difficulté. Le concept de la « réussite éducative » remplace celui de la « réussite scolaire » pour inciter à reconnaître la progression de l'élève plutôt que ses seuls acquis. À l'école, l'équité entre les élèves relève davantage des possibilités pour chacun de développer ses compétences de façon optimale que d'une mesure indifférenciée. Le portfolio, utilisé de plus en plus dans nos écoles, contribue à adopter cette perspective parce qu'il concrétise le cheminement de l'élève et ses progrès. Certaines écoles en tirent profit dans le suivi des plans d'intervention.

Placer l'élève au cœur de sa réussite

Cette orientation prend une teinte particulière lorsqu'on sait, comme le démontre la recherche, que les deux tiers des élèves ne participent pas à l'élaboration de leur plan d'intervention. Placer l'élève au cœur de sa réussite nécessite non seulement la présence du jeune aux rencontres d'élaboration et de suivi du plan d'intervention, mais exige qu'un espace constructif et sécurisant lui soit réservé pour susciter son engagement. L'élève doit se sentir épaulé par une équipe solidaire plutôt qu'accusé par un tribunal. Il est important de lui expliquer le sens de sa démarche et de l'inviter à être partie prenante de ses décisions. Une attention particulière sera donc apportée au climat de respect à assurer pendant les rencontres.

Le nouveau Cadre de référence du plan d'intervention met en lumière la pertinence d'adopter des procédures souples et des formes de suivi systématiques, mais adaptées aux différentes problématiques qui parsèment le parcours scolaire des élèves. Les moyens utilisés pour tirer profit des plans d'intervention démontrent aussi la créativité dont peuvent faire preuve les équipes-écoles pour adapter leurs pratiques aux besoins des jeunes.

Le plan d'intervention demeure donc un outil de suivi individualisé et une démarche de concertation et de résolution de problèmes. Les nouvelles orientations devraient contribuer à en faire un outil efficace, au service de la réussite de tous les élèves.

Une enseignante du cheminement particulier de formation, qui participe à l'atelier, explique que ses élèves dressent eux-mêmes le portrait de leurs forces et de leurs difficultés puis se fixent des objectifs. En équipe, ils réfléchissent aux moyens auxquels ils peuvent avoir recours pour relever leurs défis. De son côté, Carole Dansereau est passée maître dans l'art de donner sa place à l'élève, ce qui n'est pas toujours naturel. « Comme adulte, dit-elle, on a tendance à tout dire à la place des enfants, qu'on soit directrice d'école, enseignante ou parent. » Elle propose à l'enfant d'aborder les rencontres comme autant de cadeaux qu'il s'offre et de choisir lui-même ses objectifs.

Adopter une vision systémique de la situation de l'élève

Adopter une vision systémique suppose qu'on tient compte des différents aspects de l'environnement de l'élève pour réduire ou éliminer les obstacles auxquels il fait face. Les facteurs personnels, familiaux et scolaires doivent être pris en compte pour analyser la problématique que le jeune doit résoudre. Christiane Joncas et France St-Onge font remarquer que la dimension scolaire est rarement évoquée dans l'élaboration du plan d'intervention, parce que susceptible de mettre en doute la compétence des intervenants et intervenantes. Pourtant, il arrive que l'école contribue elle aussi au problème de l'élève en difficulté, et c'est faire preuve de professionnalisme que de procéder à des analyses critiques de ses pratiques pédagogiques.

Miser sur les forces de l'élève et sur les ressources du milieu

Pour permettre à l'élève de s'engager dans la démarche d'élaboration de son plan d'intervention, les auteures proposent d'orienter l'intervention en fonction de ses réussites plutôt que de ses problèmes. Ses forces devraient être prises en considération à toutes les étapes de la démarche. La présence de l'élève aux rencontres planifiées pour son plan d'intervention favorise l'adoption de ce point de vue. Carole Dansereau illustre cette orientation de façon éloquente et présente l'engagement d'une élève renfermée et rebutée par l'école à partir d'une de ses qualités : sa serviabilité. En décidant d'animer des activités de sport et de lecture destinées à des petits du préscolaire, cette dernière a vécu les succès nécessaires à sa mobilisation sur le plan des apprentissages.

Les ressources des milieux peuvent aussi être organisées pour mieux répondre aux besoins notés dans les plans d'intervention. À l'école Guillaume-Vignal, l'horaire et la tâche de l'orthopédagogue ont été revus pour créer un service à « géographie variable ». Les cinq périodes libres dont l'orthopédagogue dispose chaque semaine permettent d'interchanger des activités quand le suivi d'un plan d'intervention l'exige. L'orthopédagogue dispose aussi d'une période hebdomadaire par cycle pour accompagner individuellement les élèves dans la réalisation de leurs plans. À ces tâches s'ajoutent les rencontres avec les enfants et les activités dans les classes, selon un horaire qui varie en cours d'année.

Intensifier la collaboration école-famille-communauté

Si les élèves ont besoin de connaître l'utilité de leur plan d'intervention, il en est de même pour leurs parents. Ces derniers peuvent avoir un rôle plus important que celui de livrer et de recevoir les informations si l'école leur en donne l'occasion.

L'intensification de la collaboration exige aussi que l'on s'attarde davantage aux transitions que les élèves doivent effectuer et que l'on fasse le lien entre les différents établissements dont dépend leur éducation (de l'école au centre jeunesse ou à l'atelier de travail, du primaire au secondaire, etc.). Il s'agit d'un sujet dont on parlera de plus en plus au cours des prochaines années.

Propos recueillis par Pascale Sauvé

À la fin des présentations, ateliers et discussions sur la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire, que retiennent les participantes et participants du colloque? Quels nouveaux outils, quelles nouvelles idées rapportent-ils dans leur milieu? C'est ce qui a été demandé à six d'entre eux.

Éric Pouliot
Coordonnateur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires à la Commission scolaire des Navigateurs

Ce que je retiens tout d'abord, c'est qu'on demande aux enseignantes et enseignants d'entreprendre une démarche réflexive sur leurs pratiques. Alors, il importe que nous-mêmes, comme gestionnaires, emboîtions le pas pour les accompagner… Je retiens aussi que l'adaptation scolaire n'est pas une cellule à part que l'on greffe à la commission scolaire : elle en est une partie intégrante et doit participer à toutes les décisions qui doivent se prendre. Aussi, l'adaptation scolaire se joue d'abord et avant tout en classe, par l'adaptation des services réguliers aux besoins et aux capacités de chacun des élèves.

Josée Rourke
Directrice des services complémentaires à la Commission scolaire Eastern Township

Ce que je retiens de ce colloque, c'est qu'on a souvent les mêmes problèmes, les mêmes difficultés et qu'on croit tous aux besoins individuels de l'élève. Les commissions scolaires doivent savoir comment appuyer ceux qui sont les plus près des élèves, tout en leur apportant du soutien. On voit que l'approche par compétences, l'approche différenciée et le plan d'intervention sont à même d'aider nos élèves et il ne faut pas abandonner cela. Je sais qu'il faut y aller par petits pas. Parfois, la balance est plutôt une balançoire. On a l'impression de reculer au lieu d'avancer, mais il faut continuer le processus.

Anne Julien
Psychologue à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Avec les bouleversements qu'apporte la réforme dans le milieu, plusieurs personnes ont peur de s'embarquer dans différents projets. Un colloque comme celui-ci nous invite, compte tenu des expérimentations qui se font un peu partout, à laisser tomber nos réserves et à nous engager plus facilement. Dans un atelier sur la non-mixité, auquel j'ai participé, on nous incitait à regarder autrement les données que nous apporte la recherche. Un événement comme celui-ci nous incite à prendre du recul et à réfléchir, parce que, au quotidien et dans le feu de l'action, on n'a pas toujours l'énergie et le temps pour le faire.

Jacques Mercier
Directeur adjoint de la polyvalente Saint-Georges à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Je constate qu'il y a maintenant une grande cohérence entre les textes. Enfin! Les textes qu'auront à lire les directions et les membres du personnel des écoles pour s'approprier la réforme seront signifiants et cohérents. Il y a un travail important qui a été fait de ce côté. Au secondaire, la gestion est une préoccupation. On n'a pas attendu la réforme, on a commencé il y a quatre ou cinq ans. Déjà, on fait des pirouettes! Je pense, par exemple, à la promotion par matière et à la construction des horaires, c'est un vrai casse-tête! Je perçois que les gens ont besoin d'être sécurisés. Comme membres de la direction, nous nous sentons souvent seuls dans nos bureaux à prendre nos décisions, mais un colloque comme celui-ci m'a rassuré. Je ne suis pas le seul et on est tous dans la même situation.

Colette Thibault
Directrice de l'école primaire Harfang-des-neiges, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Je rapporte un coffre plein d'idées qui vont me permettre de différencier mes pratiques en général. Ce n'est pas tout de dire que les enseignants doivent différencier leurs pratiques pédagogiques, les professionnels et les directions doivent aussi embarquer dans cette opération de changement. Une observation : on aura beau mettre toutes les ressources humaines et financières en place, si nos pratiques professionnelles restent les mêmes, le changement ne sera jamais durable. Alors, si on ne s'assoit pas ensemble pour réfléchir à la façon d'agir autrement, il est certain que le changement véritable de nos pratiques ne sera pas assuré. Le changement vient de notre propre intérieur, mais il nécessite aussi un soutien, du temps, de l'engagement et surtout de la concertation de tous et chacun.

Richard Émond
Enseignant-ressource à l'école primaire Bienville de la Commission scolaire de Montréal

Je pense à l'importance de la concertation entre les différents intervenants du milieu. Je pense qu'on doit continuer à faire ressortir les avantages du travail en équipe multidisciplinaire, en équipe-cycle, en intercycle, en bicycle, en tricycle… Ce que je retiens, c'est que, peu importe la quantité des services offerts, des moyens et des méthodes mis en branle pour favoriser la réussite des élèves, la réussite pour tous passe d'abord par l'engagement de tous les intervenants et intervenantes dans un changement profond de nos conceptions d'apprentissage, puis par la transformation adéquate de nos pratiques éducatives.

CHER MONSIEUR GERMAIN,

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de vous vous parler de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse de toutes mes forces.

Albert Camus

VIRAGE

INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

Virage est sous la responsabilité du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire

Robert Bisaillon, sous-ministre, adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire

Margaret Rioux-Dolan, directrice générale, Direction générale de la formation des jeunes

Éditrices : *Esther Blais, Francine Payette*

Adjointe à l'édition : *Martine Labrie*

Rédaction et révision : *Paule Belleau, Rejane Bouge, Charlotte Gagné, Marie-Hélène Giguère, Denise Gouin, Eve Krakow, Claire Lamy, Sylvain Larose, Francine Payette, Pascale Sauvé, Brigitte Trudel*

Photographes : *Emmanuel Bégin, François Nadeau*

Adjointe à la publication : *Denise Thériault*

Conception graphique : *Orangebleu communication-design*

Coordination de l'impression : *Michel Martel*

Distribution : *La Direction des ressources matérielles, France Pleau*

Code ministériel 13-0000-37

ISSN : *1488-3066 (version imprimée)*
ISSN : *1488-3074 (version en ligne)*

Tirage : *112 000 exemplaires*

Prochain numéro : *avril 2004*

Éducation Québec

www.meq.gouv.qc.ca/publications